Defensa de la escuela - citas

En realidad, podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarle su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de “desescolarizar” la escuela (unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los autoproclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir). Estos ataques contra la escuela derivan del impulso por convertir de nuevo en productivo el tiempo libre ofrecido por la escuela, paralizando así su función democratizadora e igualitaria. Queremos subrayar que estas versiones domesticadas de la escuela (es decir, la escuela entendida como una extensión de la familia, o la escuela entendida como una institución productiva, aristocrática o meritocrática) no deberían confundirse con lo que realmente significa estar “en la escuela” o “dentro de la escuela”: tiempo libre. (p. 29)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Los profesores no trabajan al ritmo del mundo productivo. Del mismo modo, el conocimiento y las habilidades aprendidas en la escuela no muestran un vínculo claro con el mundo: derivan de él, pero no coinciden con él. Una vez que los conocimientos y las destrezas llegan al currículum escolar, se convierten en materias y, en cierto modo, se separan de la aplicación diaria. Evidentemente, las aplicaciones de los conocimientos y de las habilidades pueden tener su lugar en un escenario escolar, pero sólo después de haberse presentado como materias. Esos conocimientos y esas habilidades quedan así liberados, es decir, desvinculados de los usos convencionales y sociales asignados como apropiados para ellos. En ese sentido, la materia siempre consiste en unos conocimientos y unas habilidades separados, desconectados. En otras palabras: el material abordado en una escuela ya no pertenece a una generación o a un grupo social particular y ya no puede hablarse de apropiación; ese material ha sido apartado (liberado) de la circulación regular. (…) el hacer de una escuela implica suspensión. Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, a la inversión, a la funcionalidad (o al descanso). Por el contrario, hay una renuncia a esos tipos de tiempo. Hablando en general, podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado y un tiempo no productivo. (p. 33-34)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Creemos que la forma concreta de la escuela puede desempeñar un importante papel en la posibilidad de aligerar el peso del orden social (suspensión) en aras de producir tiempo libre. La forma específica de las aulas y de los patios de recreo presenta, como mínimo, la posibilidad de separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan. Esto puede lograrse no sólo a través de la forma construida del aula (la presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos a fin de facilitar la interacción táctil, etc.), sino también a través de todo tipo de métodos y herramientas. Y, por supuesto, el profesor también juega un papel importante. (p.34)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La capacidad de la escuela y del profesor para “liberar” a los estudiantes, es decir, para permitir que los estudiantes se separen del pasado (que los lastra y los define en términos de su [falta de] capacidad/talento) y del futuro (que se presenta bien como no existente o bien como predestinado) y, por lo tanto, que se desconecten temporalmente de sus “efectos”. La escuela y el profesor permiten a los jóvenes reflexionar sobre sí mismos, desvinculados del contexto (antecedentes, inteligencia, talentos, etc.) que los ata a un lugar particular (un itinerario de aprendizaje especial, una clase para estudiantes con dificultades, etc.).(p.35)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

“Nuestros ‘malos alumnos’ (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de un adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente, el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor” (idem:50-51). (p. 36, tomado de Pennac, D: Mal de escuela. Barcelona, Mondadori, 2008)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La escuela, como una cuestión de suspensión, no sólo implica la interrupción temporal del tiempo (pasado y futuro), sino también la eliminación de cualquier tipo de expectativas, exigencias, papeles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela. En este sentido, el espacio escolar es abierto y no fijado. El espacio escolar no se refiere a un espacio de paso o de transición (del pasado al presente), ni a un espacio de iniciación o de socialización (del hogar a la sociedad). Más bien debemos concebir la escuela como una especie de medio puro. La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río (Serres, 1997). Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero esto significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin densidad, un lugar vacío, como volar por el aire. Eventualmente, es claro que el nadador llegará a la orilla opuesta, pero lo más importante es el espacio entre los márgenes (el medio, un lugar que incluye todas las direcciones). Este tipo de "espacio del medio" no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. Quizá la escuela sea otra palabra para este espacio del medio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente. (p.37-38)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. En la escuela, el lenguaje de la matemática se sostiene por sí mismo (las formas de su incorporación social quedan suspendidas) y, precisamente por ello, se convierte en materia de estudio. Del mismo modo podemos hablar de las destrezas, en la escuela, como práctica de las destrezas por sí mismas. Por eso la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas. Pero esto no quiere decir que la escuela, como si fuera una especie de isla o de torre de marfil, se refiera a un tiempo y a un espacio fuera de la sociedad. Lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación (temporales). En la escuela, nos centramos en la matemática por la matemática, en la lengua por la lengua, en la cocina por la cocina, en la carpintería por la carpintería. Así es como calculamos una media, como conjugamos en inglés, como elaboramos una sopa o como construimos una puerta. Pero todo eso sucede independientemente de cualquier objetivo exterior que tenga que ser alcanzado inmediatamente.(p.40-41)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aquí, el (en este caso desalentado) “yo” queda suspendido (elidido, puesto entre paréntesis) en la confrontación con el mundo, lo que permite que surja y tome forma un nuevo “yo” en relación con ese mundo. A esa transformación queremos referirnos como formación. Este nuevo “yo” es ante todo un yo de experiencia, de atención y de exposición a algo. Hay que distinguir entre formación y aprendizaje. O, dicho de otro modo, la formación es típica de las formas de aprendizaje que se dan en la escuela. Aprender implica el reforzamiento o la expansión del yo existente, por ejemplo, a través de la acumulación de destrezas o de la ampliación de la propia base de conocimientos. El proceso de aprendizaje sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad. En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se ponen en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad (Slotedijk, 2011:198-199).(p.48)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

En la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, la atención (y no tanto la motivación) es de crucial importancia. La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas –desvinculadas de sus usos y posiciones privadas– se tornen “reales”. Provocan algo, son activas. En este sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar. (p.50)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese movere –ese movimiento real– que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del inter-esse, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. En ese momento, los estudiantes no son ya individuos con necesidades específicas que eligen dónde quieren invertir su tiempo y su energía; ellos se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él. Es un momento en el que la verdadera comun-icación es posible. Sin un mundo no hay interés ni atención. (p.51)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Es cierto que los profesores recopilan información sobre cada estudiante a partir de los resultados de las pruebas. Esa información se utiliza fundamentalmente para indicar cuál es el nivel medio o promedio de conocimientos estandarizados, un nivel que luego produce afirmaciones acerca del estudiante de rendimiento bajo, medio y alto y eventualmente declaraciones “normalizadoras” (una vez que los resultados de las pruebas de un largo período de tiempo y derivados de múltiples exámenes se iguala con un único resultado “de conjunto”) acerca del estudiante de rendimiento medio, inferior al promedio o acelerado. Pero desde la perspectiva de las tecnologías escolares, el examen tiene, al menos, otro significado: la preparación para el examen. La preparación para el examen es fundamental y lo que cuenta no es tanto el resultado como el esfuerzo. El examen (y su período previo) a menudo crea un lapso de tiempo liberado (de otras tareas) y un espacio en el que los estudiantes pueden aplicarse a la materia de una forma concentrada. En este intensivo período de estudio y de práctica, lo esencial es la preparación en sí misma. El examen es, por lo tanto, una herramienta pedagógica para ejercer presión. El propósito del examen no es llevar a los jóvenes a la desesperación, o celebrar la ignorancia de los estudiantes, y menos aún enfrentar a un alumno bien preparado contra otro con afán clasificatorio. El examen ofrece la presión necesaria para el estudio y para la práctica. (p.60)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parece que vinculamos inmediatamente la disciplina a la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia. A pesar de ello, queremos re-apropiarnos el término asignándole –como era de esperar– un significado escolar positivo que exprese un componente fundamental de las tecnologías escolares. La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas. Las reglas escolares no son reglas de vida (reglas para vivir una buena vida) y tampoco son reglas políticas (estándares de comportamiento o leyes para el orden-amiento- de la sociedad). Y en este sentido no están diseñadas para iniciar a los jóvenes en un grupo o en una sociedad por medio de la sumisión. Con la expresión “reglas escolares” nos referimos a las reglas específicas de un determinado método de enseñanza, como el dictado por ejemplo, pero también a las reglas establecidas por el profesor –tanto explícitas como implícitas– y dirigidas a mantener a los estudiantes implicados en la clase. No son reglas que se formulen por amor a las reglas, y por lo tanto no exigen obediencia por la obediencia misma. Las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la práctica. ¿Cómo podríamos escribir o leer sin esas reglas y formas de disciplina? Queremos, por lo tanto, reservar el término “disciplina” para el seguimiento de las reglas que ayudan a los estudiantes a alcanzar esa situación inicial en la que pueden empezar o mantener el estudio y la práctica. (p. 61-62)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La educación individualizada, o el centrarse exclusivamente en los así llamados itinerarios de aprendizaje individual, no forma parte de la educación escolar. Esto es así porque, como Quintiliano escribió hace siglos, el profesor no puede expresarse con tanta fuerza, habilidad e inspiración a un público formado por uno solo como puede hacerlo a un grupo. La razón de ello es simple pero profunda: sólo al dirigirse al grupo el profesor está obligado, por así decirlo, a estar atento a cualquiera, a todos en general y a nadie en particular. El profesor habla a un grupo de estudiantes y, al hacerlo, no habla a nadie de forma individual; no le habla a nadie en concreto y por lo tanto habla a todos. Una relación puramente individual no es posible, o está constantemente interrumpida. Por eso el profesor está obligado a hablar y a actuar públicamente. Estas son las reglas del juego. Esa es la disciplina escolar impuesta por el grupo al profesor, y lo que asegura que todo aquello que se ponga encima de la mesa se convierta en un bien común. Y eso también significa que la típica experiencia escolar por parte de los estudiantes –la experiencia de "ser capaz de..."– es una experiencia compartida desde el principio. (p.79)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tal vez ninguna otra visión sobre la escuela ha sido más escrutada científicamente que la reiterada afirmación de que la escuela no hace sino perpetuar –y quizá incluso reforzar– las desigualdades sociales existentes. De hecho, desde los años sesenta se han publicado una oleada de estudios que "demuestran" que la escuela reproduce las desigualdades sociales existentes e incluso que crea otras nuevas. En este sentido se hace difícil refutar la acusación de corrupción y consolidación del poder. En nuestra opinión, esto es una tergiversación. La afirmación de que la escuela reproduce las desigualdades sociales pervierte y malinterpreta el concepto de escuela como tal. En realidad, tal vez no existe invención humana más volcada a crear igualdad que la escuela. El sueño de la movilidad, del progreso y de la emancipación social –que en todas las culturas y contextos ha arraigado en la escuela desde su invención– se alimenta precisamente de este (re)conocimiento. (Re)conocer esta función también explica nuestra eterna fascinación por las incontables películas realizadas desde el nacimiento del cine que retratan la escuela, y especialmente al profesor, como agentes capaces de ayudar a los estudiantes a escapar de su mundo vital y de su (aparentemente predestinado) lugar y destino en el orden social. Tal vez no sea coincidencia que estas películas sean casi tan populares como las historias de amor. En cierto sentido, como pronto veremos, realmente son historias de amor. En verdad, (re)conocer este efecto explica parte de las sospechas e incluso del odio dirigido hacia la escuela. Si la escuela puede tener ese efecto, entonces también es capaz de frustrar y alterar los planes que padres/abuelos y madres/abuelas tienen para sus hijos/nietos e hijas/nietas, así como inhibir y amenazar los planes que los líderes religiosos y políticos (tanto si son socialmente conservadores o innovadores, hombres de Estado o revolucionarios) hayan diseñado para sus ciudadanos o sus seguidores. En realidad, la escuela casi siempre tiene éxito en eso, pese a todos los esfuerzos de padres, madres, líderes religiosos, hombres de Estado y revolucionarios de utilizarla para sus propios propósitos e ideales. En este sentido, la escuela siempre tiene que ver con la experiencia de la potencialidad. (p.64-65).

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La escuela y el profesor ponen algo encima de la mesa: algo que se convierte en “bien público” y, en consecuencia, algo que sitúa a cada cual en una situación inicial igualitaria y ofrece a todos la oportunidad de comenzar. Para la escuela y para el profesor, la igualdad del estudiante es una hipótesis práctica –no una certeza científica– que se procura verificar mientras se enseña. Naturalmente, al llevar a cabo esta verificación el profesor podrá tomar en consideración al estudiante individual, su situación y sus problemas. Pero esta atención a las diferencias pertenece al ámbito de la propia enseñanza y es independiente de la construcción de un sistema educativo basado en las presuntas diferencias y desigualdades naturales o fácticas. (p.67)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y, en ese sentido, pone a todos en la misma situación inicial. En la escuela, el mundo se hace público. Por lo tanto, no tiene que ver con la iniciación en la cultura o en el estilo de vida de un grupo particular (de una posición social, una clase, etc.). Con la invención de la escuela, la sociedad ofrece la oportunidad de un nuevo comienzo, de una renovación. (p.97)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La importancia atribuida al aprender a aprender es tal vez la expresión más reveladora de este intento de domesticación. El alumno es devuelto a su propio aprendizaje, y el vínculo con “algo” –el mundo– se rompe. La vieja generación se retira a sí misma, y retira sus ideales, pero al actuar así niega a la generación más joven la oportunidad de ser una nueva generación. Después de todo, sólo en la confrontación con algo que ha sido puesto sobre la mesa y que no es manejado por la vieja generación se pone a los jóvenes en la situación en que ellos mismos puedan hacer un comienzo, atribuir un nuevo sentido a las cosas que atraen su atención, y salir de su inmediato mundo vital. En tanto que institución moderna, del siglo XIX, la escuela ponía algo sobre la mesa, pero en el mismo movimiento ponía también un manual de instrucciones junto a ese algo. Los ambientes contemporáneos de aprendizaje rebosan de manuales e instrucciones, pero no hay nada sobre la mesa. (p.99)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.